REVISTA LATINOAMERICANA OGMIOS
Revista de Investigación en Ciencias Sociales

Vol. 3 Núm. 8 p. 37-46
ISSN-L: 2789-0309

Instituto de Investigación y Capacitación Profesional del Pacífico - IDICAP PACÍFICO

Espacios Incluyentes: respuesta emocional del docente frente a la demanda interaccional

ENSAYO
DOI: https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i8.083

Recibido: 26/mayo/2023 Aceptado: 16/junio/2023 En línea: 13/julio/2023

Steve Fernando Pedraza Vargas[1]
https://orcid.org/0000-0001-6332-8052

Jisel Magnolia Mazo Cortés[2]
https://orcid.org/0009-0002-0090-298X

Dolores Vélez Jiménez[3]
https://orcid.org/0000-0003-1103-7856

[1]Universidad Santo Tomás - Colombia
[2]CERLALC, Colombia
[3]Universidad Iberoamericana - Paraguay

RESUMEN

La educación inclusiva es un proceso permanente de formación integral que reconoce la diversidad, garantizando la equidad y la igualdad, mediante la construcción de oportunidades para el desarrollo, el aprendizaje y la participación. La política de educación inclusiva ha generado cambios dentro de los establecimientos educativos reconocidos como espacios incluyentes, siendo los docentes los protagonistas de su desarrollo e implementación. Por ello, el interés de este artículo se centra en la respuesta emocional, específicamente el miedo, que estos generan hacia la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales y en los factores que pueden contribuir a dicha respuesta: (a) La experiencia del docente, (b) Las características de los estudiantes, (c) El tiempo y recursos de apoyo, y (d) La formación y capacitación. Por otro lado, se plantean condiciones de protección frente al proceso como la participación de expertos en áreas específicas, asistentes docentes y familias; esto como una conclusión de la demanda interaccional ante la diversidad.

Palabras clave: Educación inclusiva, respuesta emocional, demanda interaccional.

Inclusive Spaces: teacher's emotional response to interactional demand

Abstract

Inclusive education is a permanent process of integral formation that recognizes diversity, guaranteeing equity and equality, through the construction of opportunities for development, learning and participation. The inclusive education policy has generated changes within educational establishments recognized as inclusive spaces, with teachers being the protagonists of its development and implementation. For this reason, the interest of this article focuses on the emotional response, specifically fear, that these generate towards the inclusion of students with special educational needs and on the factors that can contribute to said response: (a) The teacher's experience, (b) The characteristics of the students, (c) The time and support resources, and (d) The education and training. On the other hand, protection conditions are raised against the process such as the participation of experts in specific areas, teaching assistants and families; this as a conclusion of the interactional demand in the face of diversity.

Keywords: inclusive education, emotional response, interactional demand

Introducción

La educación inclusiva es un proceso permanente de formación integral que reconoce la diversidad humana, garantizando la equidad y la igualdad para niños, niñas, adolescentes y jóvenes, mediante la construcción de oportunidades para su desarrollo, aprendizaje y participación. En Colombia, los referentes legales y normativos al respecto, comienzan desde la Constitución Política de Colombia de 1991, seguido de la Ley General de Educación 115 de 1994. Recientemente, el Decreto 1421 de 2017 define a la educación inclusiva como un proceso permanente que da valor y reconoce la diversidad de intereses, necesidades y características de todos los estudiantes, promoviendo su proceso de desarrollo, aprendizaje y participación, en grupos de estudiantes en rangos de edad contemporáneos en ambientes de aprendizaje común, con creación de apoyos y ajustes razonables a los que haya necesidad, minimizando las barreras de discriminación, promoviendo políticas, prácticas y culturas inclusivas (Decreto 1421, 2017)

Esto demanda repensar la escuela en su macro y micro sentido, desde lo pedagógico, lo social, lo humano, reconocer a cada estudiante y crear ambientes de aprendizaje que contribuyan a su desarrollo integral, participación y aprendizaje: Espacios incluyentes. Para Nóvoa & Alvim (2022), se hace necesario comprender la densidad del escenario y actuar en fin de construir otra escuela, y no de desaparecerla; al contrario, una escuela que aprenda de los errores y pueda reconstruirse a partir de las oportunidades emergentes.

En este sentido, se establece en educación inclusiva el tránsito de un enfoque en discapacidad a un gran marco de atención en diversidad, con valoración y aceptación del otro, desde sus diferencias individuales, de género, lingüística, de grupos poblacionales como: indígenas, afros, minorías étnicas, migrantes, víctimas del conflicto, población LGBTI, población rural, sumando también, la variedad de estilos y ritmos de aprendizaje, entre muchos otros aspectos de la pluralidad humana. Lo anterior, implica pensar y operar un entorno educativo que incluya a todos desde sus intereses y particularidades, potenciando capacidades y no segregando por carencias, distinguiendo la escuela, como espacio social que acoja, enseñe, proteja, facilite el aprendizaje, y ponga en el centro de la institución y el proceso educativo a los estudiantes (Organización de las Naciones Unidas, 2015).

En tal sentido, el interés de este artículo se centra en la respuesta emocional, específicamente el miedo, que los docentes generan hacia la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales y en los factores que pueden contribuir a mediar en dicha respuesta o favorecen la demanda interaccional.

La competencia socioemocional en docentes o la habilidad de regular las emociones según el contexto social, es un factor importante que influye en la motivación académica de los estudiantes al construir un contexto de inclusión en el aula (González-Gil, 2016). La literatura ha demostrado que la capacidad cognitiva de los docentes tiene un peso importante en la adaptación a situaciones demandantes dentro del aula (Duran et al., 2017; García et al., 2018; Forero, 2019; Vaillant, 2019; Parra et al., 2021), pero nuevas investigaciones sugieren que habilidades sociales y emocionales también tienen un efecto importante (Schonert-Reichl, 2017; Puertas et al., 2018; Broc, 2019; Cárdenas et al., 2020; Martínez et al., 2020).

Desarrollo

Nóvoa & Alvim (2022), plantean que la pedagogía es una relación humana en la cual los docentes tienen un papel fundamental en la creación de las condiciones para que la interacción exista. La pedagogía es un proceso conjunto de construcción de los aprendizajes, pero también de una forma de pertenencia mutua. Por lo que, el principio de reciprocidad es central para pensar y practicar una pedagogía del encuentro.

Una de las premisas más importantes para la consecución de la educación inclusiva es precisamente el cambio en la forma de enseñanza y conlleva cualificación de los docentes para que aprendan a trabajar con grupos de estudiantes heterogéneos. Es fundamental, el rol del docente como agente educativo moderador de este proceso aprendizaje (Universidad de Panamá, 2016).

El docente juega un papel importante en la educación inclusiva, su actitud es un eslabón primordial para el éxito. Al respecto, durante los últimos cuarenta años se han llevado a cabo numerosas investigaciones acerca de las características de edad, clase social, experiencia, entrenamiento recibido, actitudes y creencias que deben tener los docentes eficientes e incluyentes (Paz, 2018; Sandoval, 2015; Puertas et al., 2018; Vaillant, 2019). Los docentes se conciben entonces como aquellos líderes que diseñan el presente y futuro educativo, por lo que son protagonistas, preponderantes para enfrentar el cambio en las prácticas metodológicas, didácticas e influir en la transformación de las organizaciones y sus comunidades escolares (Sánchez et al., 2021a).

Por su parte, las actitudes de los docentes devienen de teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza y están profundamente enraizadas, no solo en la cultura escolar dominante y en las actividades de enseñanza cotidianas, en la organización del aula, en la evaluación; sino también en la propia estructura cognitiva de profesores y alumnado. Representan los referentes a los que acuden las y los docentes de manera consciente o inconsciente para organizar y tomar las consiguientes decisiones que guiarán las elecciones de las estrategias y respuestas a las diferentes preocupaciones y prioridades (Pozo, 2000, p. 6, citado en Prieto, 2008, p. 129).

Los docentes no construyen esas actitudes de manera intencionada y consciente; por el contrario, las han internalizado en sus estructuras cognitivas y emocionales de manera inconsciente a partir de una interpretación del significado otorgado a los procesos vividos en su cultura específica. Desde la psicología, esto es lo que se denomina respuesta emocional subjetiva. Su origen puede fluctuar entre la idealización de experiencias pasadas, hasta creer simplemente que algo es correcto en una situación especial (Prieto, 2008).

En cuanto a la respuesta emocional de los docentes, se precisa de inicio lo que corresponde a los escolares con necesidades educativas asociadas a la discapacidad, interpelan al docente en su enseñanza, en sus métodos y en sus didácticas. Frente a esto, el educador tiene la sensación de que este estudiante no va a poder aprender, entonces, ¿para qué tenerlo en el aula? La barrera está en creer que la diferencia, es una brecha para la adquisición de conocimientos y capacidad para aprender. Hay una negación puesta en el otro que le impide avanzar, cuando, de hecho, gracias a políticas inclusivas, hoy, se está avanzando en que personas con capacidades diversas, pueden y están ocupando y compartiendo, distintos lugares educativos, culturales, en los comercios, en la televisión (Lara & Marín, 2021).

Actualmente, los grupos escolares que configuran el sistema educativo son cada vez más heterogéneos, esto ha determinado adecuaciones y conciliaciones curriculares significativas, y ha visibilizado el deseo de las familias y muchos estudiantes en permanecer y avanzar en su trayectoria educativa, al contar con apoyos humanos, didácticos, físicos, tecnológicos que contribuyen a su aprendizaje y participación, mitigando barreras actitudinales, metodológicas, organizativas y sociales desde el entorno educativo (Covarrubias, 2019).

Más allá de la discapacidad, etnia, lengua, género, tradición o cultura, se comienza a reconocer que todo individuo, tiene la capacidad de aprender. Nunca hay que perder, la mirada de que hay una persona, que cuenta con potencialidades, y que, al facilitar oportunidades y escenarios de participación, se promueve en ella su desarrollo integral y se facilita su aprendizaje activo. Ese es el gran cambio que se está produciendo: las políticas están ejerciendo esta posición de derecho fuerte. Hoy, más allá de la diversidad, hay un adulto responsable, que puede trabajar, vivir solo o en pareja, disfrutar de su sexualidad.

La barrera social más significativa, es la del miedo al diferente. Trabajar la empatía en el aula ayudará a crear una sociedad en la que se pueda ser diferente sin temor. Para atender a tanta diversidad en los centros ha sido necesario ir adoptando metodologías que aseguren la cooperación entre el alumnado fomentando tanto el aprendizaje propio como el de los demás, potenciando la participación de todos y la construcción de relaciones positivas (Aragón, 2020; Aragón & Pedraza, 2021).

Los conflictos que se derivan de dicha diversidad a menudo tienen su origen en prejuicios y estereotipos, que muchas veces nacen del desconocimiento. El miedo a lo no mono tipo, parte de las propias inseguridades que tuvo el docente de niño o adolescente, del temor a no ser aceptado por los iguales e, incluso, ser rechazado por no observar las normas impuestas en el establecimiento educativo. El docente también puede llegar a experimentar el miedo que produce el salir de la propia zona de comodidad, el miedo que cuestiona las certezas pedagógicas.

Para Antón (2015), el miedo es una parte de la existencia humana, todas las personas sienten un grado moderado del mismo, siendo este una respuesta adaptativa. En general, el término miedo alude a la combinación de distintas manifestaciones físicas y mentales que no son atribuibles a peligros reales, sino que se manifiestan ya sea en forma de crisis o bien como un estado persistente y difuso, pudiendo llegar al pánico; no obstante, pueden estar presentes otras características neuróticas tales como síntomas obsesivos o histéricos que no dominan el cuadro clínico. Sin embargo, si el miedo supera la normalidad en cuanto a los parámetros de intensidad, frecuencia o duración, o bien se relaciona con estímulos no amenazantes para el organismo, provoca manifestaciones patológicas en el individuo, tanto a nivel emocional como funcional.

En el ámbito educativo pueden aflorar esas reacciones instintivas de miedo al cuestionarse, ante la incertidumbre de los cambios y de lo diferente, las propias creencias que tiene cada docente acerca de la enseñanza. Dichas creencias que ofrecen seguridad ante la incertidumbre o lo diferente se pueden tambalear provocándose el miedo (Lara & Marín, 2021).

Para comprender los factores que median en la respuesta emocional, se considera que los docentes en su práctica profesional no sólo deben dominar los contenidos que imparten, sino que es necesario que faciliten el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, propiciando oportunidades de mayor desarrollo y educación inclusiva. En la medida que el docente asuma esta doble responsabilidad manifestará una respuesta emocional favorable ante los estudiantes con distintas necesidades educativas. Ahora bien, considerando que la respuesta emocional del docente hacia la educación inclusiva está condicionada a la presencia de diferentes factores que pueden facilitar u obstaculizar sus prácticas inclusivas, según Granada et al. (2013), se hace necesario centrarse en estos aspectos: (a) La experiencia del docente, (b) Las características de los estudiantes, (c) El tiempo y recursos de apoyo, y (d) La formación y capacitación del docente.

ISSN – L: 2789-0309 Vol. 3 Núm. 8

En relación a la experiencia del docente, la cantidad de años de servicio que un docente tiene no es garantía de una respuesta emocional más favorable hacia la educación inclusiva. Sin embargo, la experiencia previa en la atención a la diversidad si se visualiza como un factor que impacta positivamente en la actitud del docente hacia prácticas más inclusivas. La experiencia previa le ayudaría a dar respuestas educativas más ajustadas a los requerimientos, bajando la ansiedad frente a lo nuevo, dándole la oportunidad de replicar y optimizar algo que ya se ha hecho (Chairez et al., 2016; Schonert-Reichl, 2017).

En cuanto a las características de los estudiantes, la heterogeneidad, las capacidades, las necesidades y neuro diversidad que presentan se constituyen en un factor que impacta la respuesta emocional que el docente manifiesta hacia la inclusión. Sin embargo, estas necesidades se abordan de manera diferente, causando variados niveles de aceptación, segregación o rechazo entre docentes. Las necesidades que alcanzan un mayor consenso en cuanto al menor nivel de aceptación son las dificultades conductuales. Las que demandarían de parte del docente una mayor atención y recursos psicopedagógicos específicos para atenderlas y requerirían un mayor esfuerzo para mantener un clima armónico al interior del aula que propicie el aprendizaje de todos los estudiantes. Las necesidades referidas a la discapacidad intelectual leve, discapacidad física y sensorial presentarían un menor índice de rechazo por parte de los profesores, al igual que frente a los estudiantes con diagnósticos no conocidos. Esto posiblemente demanda de parte del docente menos adaptaciones y menos esfuerzos pedagógicos para mantener la trayectoria escolar a los estudiantes con estas necesidades dentro del grupo (González-Gil, 2016).

En el tiempo y recursos de apoyo, son importantes la planificación, colaboración y coordinación del trabajo para atender las necesidades educativas, identificar e implementar los ajustes y apoyos propicios, sin lugar a dudas requiere de momentos suficientes que les permitan a los docentes concretar estas acciones para dar respuestas educativas de alta calidad y que tengan un mayor impacto. El tiempo insuficiente continúa siendo una barrera para las prácticas más inclusivas. Por su parte, los recursos con que se cuenta para facilitar el progreso del estudiante también podrían facilitar o limitar las posibilidades u oportunidades de generar espacios educativos más inclusivos (Symeonidou, 2017).

Los docentes normalmente no se sienten preparados para asumir esta tarea ya que no cuentan desde su formación con las competencias necesarias para trabajar en ambientes educativos más inclusivos (Parra et al., 2021). Por tanto, la respuesta emocional de los docentes se ve impactada profundamente, limitando su disposición para acoger a todos los estudiantes. La capacitación permanente de los profesores para responder a los desafíos pedagógicos es otro factor que influye en las actitudes hacia la inclusión educativa (Vaillant, 2019). La falta de cualificación, se manifiesta en los docentes en un sentimiento de desagrado en la enseñanza a estudiantes diversos e incertidumbre frente al aprendizaje de cada infante o joven. En la medida que los docentes sean capacitados tendrán una respuesta emocional favorable hacia la inclusión e interculturalidad educativa.

Se considera que las condiciones que favorecen la demanda interaccional integran el acompañamiento pedagógico a los estudiantes diversos es responsabilidad de los docentes; sin embargo, dicha formación es también corresponsabilidad de otros actores educativos, como los directivos docentes, psicopedagogos, docentes de apoyo, las familias y pares estudiantiles. Al respecto, Duk & Loren (2013), destacan la importancia, por un lado, de la adaptación curricular como respuesta a la diversidad, materializada en un continuo de ajustes que deben realizar los establecimientos educativos a través de sus docentes a los planes y programas de estudio, en particular para aquellos estudiantes que se encuentren en riesgo de fracaso y en situación de discriminación. Por otro, de la gestión de sistemas y procedimientos de evaluación y promoción que reconozcan y valoren los esfuerzos y logros individuales, de modo que la gestión se centre en el estudiante, su aprendizaje y su participación en la comunidad educativa.

Para Sánchez et al. (2021a), la transformación del proceso de enseñanza y de aprendizaje, es necesario integrar la mirada de la comunidad para el desarrollo de nuevos proyectos formativos; así

como promover una cualificación y desarrollo docente puntual que ayude a la transformación de los paradigmas tradicionales de enseñanza, y aprendizaje mediante metodologías diversas, activas, integrales e interdisciplinar. A fin de mitigar o anular la asimilación cultural desde el entono educativo.

Cuando el establecimiento educativo cuenta con expertos en áreas específicas, asistentes, y la colaboración de la familia, se potencia más el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. En este contexto, el docente puede sentirse respaldado en la toma de decisiones, en la distribución de tareas, y comprometido con la generación e implementación de sus prácticas, optimizando de esta manera su trabajo (Castillo & Menco, 2021; Aragón & Pedraza, 2021). Si el docente cuenta con la posibilidad de generar adaptaciones curriculares, apoyos y estrategias diversificadas de enseñanza y aprendizaje, es posible sostener, que su disposición frente a la atención a la diversidad será más asertiva.

En la medida en que la intervención pedagógica del docente sea ajustada a las particularidades de sus estudiantes, existirán mayores probabilidades de que los infantes, adolescentes y jóvenes tengan permanencia, éxito escolar y social y alcancen los objetivos pedagógicos, las metas de aprendizaje, desarrollen habilidades y competencias propuestas, impactando positivamente la actitud del docente hacia el proceso de aprendizaje de todos los estudiantes, sin excepción alguna (Caro et al., 2013; Solís et al., 2017; Broc, 2018; Cárdenas et al., 2020).

En Colombia, la adaptación curricular para atender a todos los estudiantes, parte de un currículo flexible, definido por el Ministerio de Educación Nacional (2017b), como aquel que conserva los objetivos generales de la enseñanza, pero otorga diferentes oportunidades para alcanzarlos con base en la diversidad, dando a todos los estudiantes la misma posibilidad de aprender.

De este modo, la flexibilización curricular se da en tres niveles: inicialmente, a nivel macro, con lineamientos específicos que deben formularse en el Proyecto Educativo Institucional (PEI); seguidamente, con su puesta en marcha en las aulas de clase, mediante el diseño de estrategias para enseñar, aprender y evaluar; y finalmente, en adaptaciones curriculares específicas e individualizadas con los alumnos que así lo requieren. El Ministerio plantea que los apoyos, ajustes y adaptaciones curriculares, en Colombia pueden ser organizativos, didácticos y de área, y aplicables a las actividades, asignaturas, contenidos, horarios, intensidad de la jornada escolar, logros, tiempo para alcanzarlos y tipo de evaluación.

Es necesario que los docentes, frente a escenarios emergentes, se orienten hacia acciones de una verdadera reingeniería de procesos, para impulsar de forma más radical una verdadera innovación educativa, que no se limite a reproducir las mismas prácticas docentes (Sánchez et al., 2021a).

Sin embargo, existen docentes que aún creen que la responsabilidad de la formación del estudiantado diverso, recae en el docente de apoyo o en especialistas, aferrados como están a su rol tradicional, el cual está vinculado a ser un "transmisor de información" a un sujeto pasivo que debe asimilar lo entregado. Ello indica que no están preparados para el trabajo con grupos heterogéneos, porque se han acostumbrado a trabajar con niños "normales", lo que permite inferir que estos docentes se estarían marginando del proceso de inclusión (Vega, 2009).

Para Sánchez et al. (2021b), la innovación, en un escenario emergente, no es producto de una idea genial de una sola persona, sino de un cambio compartido en la mentalidad y la organización de todos los actores comprometidos con el proceso educativo. Tampoco es un proceso universal pues se realiza innovación en un contexto histórico y social, para una población con características y necesidades específicas, que tiene un sistema de creencias y una identidad y que, a partir de esas creencias, interpreta, construye y resuelve.

La diversidad habla de la variedad y diferencias que pueden presentar las cosas entre sí. El significado de la diversidad puede ampliarse en muchos casos; específicamente, en todo aquello que marca alguna diferencia en un grupo que convive en un contexto en particular, pueden ser características físicas, psicológicas, conductuales o si se considera en el contexto de una comunidad,

ISSN – L: 2789-0309 Vol. 3 Núm. 8

pueden ser culturales, sexuales, biológicas, entre otras (Pérez, 2021). La diversidad es aceptar el derecho de cada uno a ser distinto y a ejercer ese derecho a ser distinto. Sin el abanico abierto de las diferencias menor será el espectro de la amplitud humana, así como su pluralidad y libertad de elección.

Ahora bien, si no existieran las diferencias ni siquiera se podría saber quién se es, tampoco se podrías identificar al otro, ni saber por qué no se es el otro. Además, si se forma parte de un grupo en donde todos son y piensan igual, todos sobrarían menos uno, ya que ese solo podría tomar la decisión sin mediar ninguna interacción para la consulta o la determinación. Cada uno tiene su propia historia y actúa a partir de su particular historia (Castillo & Menco, 2021).

Conclusiones

Una de las manifestaciones más severas de la negación de la diversidad es y ha sido el de la discriminación, construida sobre prejuicios y estereotipos irracionales que se han instalado en la cultura, en las actitudes y comportamientos de manera muy profunda. Todos estos intentos de supresión de la diversidad han estado acompañados de violaciones severas a la dignidad humana y a los derechos humanos. La reflexión, documentación e investigación pedagógica desde el enfoque inclusivo e intercultural, convoca a identificar los atributos, el saber, el hacer y el sentir de docentes y agentes educativos, de igual forma reconocer las particularidades de los estudiantes, su pluralidad y diversidad.

Practicando esta resignificación de los protagonistas en las comunidades educativas, se avanza en tres aspectos: el primero, aportar a la configuración de sociedades inclusivas e interculturales. El segundo, en menguar acciones de discriminación, segregación y debilitar las acciones de transmisión de estereotipos, el establecimiento de perjuicios, etiquetas sociales y la desigualdad de género, que en conjunto son la manifestación del rechazo por la diversidad humana, estudiantil y descalificación de divergentes estilos y ritmos de aprendizajes en el entorno educativo.

El tercero aspecto, extender ampliamente la invitación a repensar y promover acciones de acogida y empatía, frente a la población en situación de discapacidad, las poblaciones étnicas, migrante o desplazada en el sistema educativo, para visibilizar cada vez más la educación para todos, sin excepciones por la diferencia y derribando barreras que obstaculizan el aprendizaje, la interrelación y el desarrollo humano, el crecimiento y la reconciliación social.

Debe reconocerse que históricamente se ha practicado la asimilación y predominancia cultural o segregación social, que recurrentemente se ha presentado intentos serios de negar la diversidad, y obstaculizar su incremento y su expresividad, de estigmatizarla como fenómeno que podría poner en riesgo la sobrevivencia de un proyecto social unitario. En ocasiones, se suele ocultarla, invisibilizarla; inclusive, combatirla y eliminarla. Los regímenes totalitarios, autoritarios y dictatoriales se han caracterizado, precisamente, por estos comportamientos identificados como antidiversidad.

Una de las manifestaciones más severas de la negación de la diversidad es y ha sido el de la discriminación, construida sobre prejuicios y estereotipos irracionales que se han instalado en la cultura, en las actitudes y comportamientos de manera muy profunda. Todos estos intentos de supresión de la diversidad han estado acompañados de violaciones severas a la dignidad humana y a los derechos humanos.

La atención a la diversidad significa entonces tener en cuenta que en cualquier sociedad existen diferentes culturas en función de la clase social, del grupo étnico, del género, de del territorio y un largo etcétera. Sin embargo, el mundo contemporáneo, prevalece una cultura de objetos privilegiados, la cultura de la minoría social dominante: sus modos de hablar, de moverse, de relacionarse, sus hipocresías, sus defectos y sus virtudes. Pero no solo se es diverso en función de factores estructurales, también se es como individuo. Es así como la respuesta emocional, en este caso por parte de los docentes en espacios incluyentes, se hace evidente; generando la necesidad de una formación o preparación ante esta demanda interaccional socioeducativa.

Referencias

Antón-Hurtado, F. (2015). Antropología del miedo. *Methaodos. Revista de Ciencias Sociales, 3 (2)*: 262-275. http://dx.doi.org/10.17502/m.rcs.v3i2.90

Aragón, S. (2020). *Narrativas de los contextos educativos sobre la inclusión de niños y niñas con discapacidad cognitiva leve en Colombia y México*. Proyecto de Investigación Maestría, Universidad Manuela Beltrán.

Aragón, S, & Pedraza, S. (2021). *Narrativas de Contextos Educativos sobre la Inclusión de Niños y Niñas con Discapacidad Cognitiva Leve en Colombia y México*. Memorias IV Bienal Latinoamericana y Caribeña en Primera Infancia, Niñez y Juventudes. Pág. 825-834. ISBN: 978-958-5150-16-4

Bautista, M., & Gómez, V. (2017). *Calidad docente: un desafío para la tradición pedagógica.* Universidad Nacional de Colombia.

Broc Cavero, M. Ángel. (2019). Inteligencia emocional y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria obligatoria. *REOP - Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, *30*(1), 75–92. https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.1.2019.25195

Broc Cavero, M. Á. (2018). Rendimiento académico y otros factores psicológicos, sociales y familiares en estudiantes de educación secundaria obligatoria en un contexto multicultural (Nº ART-2018-106771). *Revista Internacional de Sociología de la Educación*, *7* (1), 1-23.

Cárdenas, I. Villanueva, S. Avalos, E. & Díaz, E. (2020). Rendimiento académico: universo muy complejo para el quehacer pedagógico. *Revista muro de la investigación*, *5*(2), 53-65. DOI: https://doi.org/10.17162/rmi.v5i2.1325

Caro, L. G. C., Preciado, V. G., Pérez, L. M. L., Carrizosa, M. V., & Molina, S. F. (2011). Determinantes socioculturales: su relación con el rendimiento académico en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista de investigación educativa*, *29*(1), 83-96. Castillo, C. & Menco, A. (2021). *Narrativas de familias sobre la inclusión educativa de niños con discapacidad cognitiva.* Proyecto de Investigación Maestría, Universidad Manuela Beltrán.

Chairez, G. Araiza, A. & Ornelas, M. (2016). El desempeño docente y la calidad educativa. *Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, *12* (6), 123-134.

Congreso de la República de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994]. DO: 41.214

Constitución Política de Colombia [C.P.]. (1991). (2.a ed.). Legis.

Covarrubias Pizarro, P. (2019). *"Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación*". En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (Coords.). Desarrollo Profesional Docente: Reflexiones de Maestros en Servicio en el Escenario de la Nueva Escuela Mexicana (p.p. 135-157), Chihuahua: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

Cuevas, Y. & Inclán. C. (2021). Políticas Docentes en América Latina. Diseño, implementación y experiencias. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 26(89),* pp. 351-367. México: Consejo mexicano de Investigación Educativa.

Duk, C. & Loren, C. (2013). Flexibilización del currículum para atender la diversidad. Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa, 4(1), 187-210. Recuperado de https://educrea.cl/wp-content/uploads/2016/07/DOC1-Flex-curriculum.pdf?x18843

Duran, D. & Giné, C. (2017). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Recuperado de: https://educrea.cl/wp-content/uploads/2017/07/DOC2-formacion-profesorado-educacioninclusiva-1.pdf

Forero, D., & Saavedra, V. (2019). Los 10 pasos para hacer de Colombia la mejor educada de América Latina. Fedesarrollo. https://www.repository.fedesarrollo.org.co/handle/11445/3761

García, C; Herrera-Seda, C. & Vanegas, C. (2018). Competencias Docentes para una pedagogía Inclusiva. Consideraciones a partir de la Experiencia con Formadores de Profesores Chilenos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 149-167 https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200010 Recuperado de: http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol12-num2.html

González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Poy, R., & Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19(3), 11-24. https://doi.org/10.6018/reifop.19.3.219321

Granados-Azcárraga, M., Pomés-Corre, M. & Sanhuesa-Henríquez, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de Trabajo Nº 25, pp. 51-59* ISSN 1852-4508

Lara, A. & Marín, E. (2021). *Narrativas de docentes sobre la inclusión educativa de adolescentes con necesidades educativas especiales*. Proyecto de Investigación Maestría, Universidad Manuela Beltrán.

Martínez, R. & Castrillo, E. (2020). Empoderamiento y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria con y sin discapacidad. *Anuario de Psicología*/The UB Journal of Psychology, 50(1), 29-37. DOI: https://doi.org/10.1344/ANPSIC2020.50/1.31095

Ministerio de Educación Nacional. (agosto de 2017a). *Ley 1421. Por el cual se reglamenta en el marco de la Educación Inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.* Recuperado de

http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2017b). *Necesidades educativas especiales. Ajustes a las categorías de discapacidad, capacidades y talentos excepcionales*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-printer-351622.html

Nóvoa A. & Alvim Y. (2022). Los profesores después de la pandemia. En Rodríguez, M.C. e Imbernón, M. (Coords.) *De las políticas educativas a las prácticas escolares*. Madrid, Morata, 29- 47.

Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. Recuperado de: https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/

Parra Vélez, S., Conde Lorenzo, E. & Marmol Castillo, M. (2021). La formación docente y su influencia en las adaptaciones curriculares y el aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo,* vol 13, Nº 4 abril 2021, pp. 83-112. ISSN: 1989-4155. En línea: https://www.eumed.net/es/revistas/atlante/2021-abril/estudiantes-necesidades-educativas

Paz, E. (2018). Competencias del Profesorado Universitario para la Atención a la Diversidad en la Educación Superior. *Revista Latinoamericana de educación Inclusiva, 12*(2), 115-131. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718- 73782018000200115&lng=n&nrm=iso

Pérez, M. (2021). *Definición de Diversidad*. Recuperado de: https://conceptodefinicion.de/diversidad/. Consultado el 02 de octubre del 2022.

Prieto, M. (2008). Creencias de los profesores sobre evaluación y efectos incidentales. *Revista de Pedagogía, 29*(84), 123-144. Recuperado de http://www.redaly c.org/pdf/659/65908405.pdf

Puertas Molero, P., Ubago Jiménez, J. L., Moreno Arrebola, R., Padial Ruz, R., Martínez Martínez, A., & González Valero, G. (2018). La inteligencia emocional en la formación y desempeño docente: una revisión sistemática. *REOP - Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía, 29(2),* 128–142. https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.2.2018.23157

Sánchez, S. Contreras, R.. Hernández, C. López-Cruz, C. Martínez, G. Rocha, Ch. Suárez, T. & Torres, C. (2021a). Capítulo 4. Experiencias emergentes de innovación docente. En Sánchez. M.M y Escamilla, de los S. J. (Coordinadores) *Innovación Educativa en Educación Superior: una mirada 360.* México, Red de Innovación Educativa, 113- 139. https://www.amfem.edu.mx/index.php/publicaciones-amfem/libros/304-libro-innovacion-educativa-360

Sánchez, S. & Fueyo, H. (2021b). Capítulo 5. Hacia la construcción de escenarios emergentes de Innovación Docente. En Sánchez. M.M y Escamilla, de los S. J. (Coordinadores) *Innovación Educativa en Educación Superior: una mirada 360.* México, Red de Innovación Educativa, 141-162. https://www.amfem.edu.mx/index.php/publicaciones-amfem/libros/304-libro-innovacion-educativa-360

Sandoval, F. (2015). La formación permanente del docente en Latinoamérica. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 6*(11)

Schonert-Reichl, K. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The future of children*, 137-155.

Solís Castillo, F., & Aguiar Sierra, R. (2017). Análisis del papel del involucramiento de la familia en la escuela secundaria y su repercusión en el rendimiento académico. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación, (49),* 01-22

Symeonidou, S. (2017). Initial teacher education for inclusion: A review of the literature. *Disability & Society, 32*(3), 401-422. https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1298992

Universidad de Panamá (2016). *Acuerdos de la Reunión 11-16.* En línea. Recuperado de http://www.up.ac.pa/ftp/2010/secgral/documentos/acuerdos/academicos/2016/C_Acad_N%C2%B011-16.pdf

Vaillant, D. (2019). *Formación docente para la justicia social en América Latina*. Universidad de Santiago de Chile; Universidad de Barcelona.

Vega, A. (2009). Integración de alumnos con necesidades educativas especiales: ¿existe coherencia entre el discurso y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos? *Estudios Pedagógicos, 35*(2), 189-202. doi: 10.4067/S0718-07052009000200001

Steve Fernando Pedraza Vargas

Psicólogo, Experto en Psicología de la Salud, Especialista en Psicología Clínica (mención Neuropsicología Clínica), Magister en Psicología Clínica y de la Familia, Doctor en Neurociencias Cognitivas Aplicadas de la Universidad de Maimónides, Postdoctorando en Innovación Educativa en Escenarios Emergentes, Universidad Intercontinental. Docente e investigador en Neurorehabilitación y Escenarios Protectores.

Correo de contacto: sfpedraza@gmail.com

Jisel Magnolia Mazo Cortes

Licenciada en Educación Preescolar, Especialista en Educación y Orientación Familiar, Máster en Educación Inclusiva e Intercultural. Docente y gestora pedagógica en el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe.

Correo de contacto: jiselmagnolia@gmail.com

Dolores Vélez Jiménez

Doctora en Ciencias de la Educación, en Gestión e Intervención Educativa, en Administración. Postdoctora en Currículo, en Ciencias de la Educación, en Epistemología e Investigación Científica. Conferencista internacional. Docente e investigadora de posgrado y postdoctorado en universidades latinoamericanas. Autora de libros y artículos científicos. Miembro de redes de investigación en Latinoamérica.

Correo de contacto: dolores.velez@unibe.edu.py

Cita sugerida:

Pedraza Vargas, S. F. ., Mazo Cortés, J. M. ., & Vélez Jiménez, D. Espacios Incluyentes: respuesta emocional del docente frente a la demanda interaccional. *Revista Latinoamericana Ogmios,* 3(8) 37–46. https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i8.083